

## Tilburg University

### Eigen taal

Kroon, S.; Sturm, J.

*Published in:*  
Toegepaste taalwetenschap in artikelen

*Publication date:*  
2003

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Kroon, S., & Sturm, J. (2003). Eigen taal: Een gebruiksanalyse in taalbeleidsdocumenten over onderwijs aan allochtone leerlingen in Nederland vanaf 1970. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 70(2), 147-159.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## EIGEN TAAL

### een gebruiksanalyse in taalbeleidsdocumenten over onderwijs aan allochtone leerlingen vanaf 1970

*Sjaak Kroon, Babylon, Universiteit van Tilburg*

*Jan Sturm, Afdeling Nederlandse taal en cultuur, Katholieke Universiteit Nijmegen*

#### 1 Pleidooi voor de eigen taal

Kort nadat hij in 1302 verbannen was uit Florence, begon Dante (1265 - 1321) aan een traktaat te werken onder de titel *De vulgari eloquentia* (Over welsprekendheid in de volkstaal). Hij was van plan vier boeken aan zijn thema te wijden, maar hij kwam niet verder dan de eerste twee. Boek I opent onder de titel *De edele volkstaal* - deze titel is overigens toegevoegd door de Nederlandse vertaler - als volgt.

“Niet eerder heeft iemand, zo heb ik ontdekt, een leer over welsprekendheid in de volkstaal opgesteld. Toch is een dergelijke welsprekendheid voor een ieder onmisbaar: mannen, vrouwen en kinderen, voorzover de natuur het hun vergunt, streven haar na. Beziel door goddelijke inspiratie wil ik mij daarom in dienst stellen van *de taal die gewone mensen spreken* en enige verlichting brengen voor hen die als blinden door de straten dwalen.” (Nauta, 2001, 39; cursivering k/s)

Het moge wellicht wat eigenaardig lijken dat Dante zijn pleidooi voor de volkstaal in het Latijn schrijft, maar men veronderstelt dat zijn doelgroep zijn (Europese) collega-dichters en -geleerden waren. En die beheersten natuurlijk niet het literaire Toscaans dat Dante als ‘volkstaal’ kennelijk voor ogen stond (Nauta, 2001, 22). Opvallend is daarnaast dat hij de term ‘Latijn’ niet expliciet in zijn tekst gebruikt, hoewel hij uitvoerig ingaat op de relaties tussen Latijn, dat hij benoemt als *grammatica*, en de volkstaal.

In 2001 verscheen in de serie *Filosofie en retorica* een nieuwe vertaling van het traktaat in het Nederlands van de hand van Lodi Nauta, voorzien van een inleiding en een nawoord. Opvallend is dat de auteur-vertaler de titel van het traktaat niet letterlijk vertaalt, maar ‘interpreterend’ *Pleidooi voor de eigen taal*. Die beslissing legitimeert zij als volgt:

“De titel [...] is uiteraard niet als letterlijke vertaling bedoeld maar als een omschrijving van Dante’s *doelstelling* zoals verwoord in de opening van zijn traktaat. Bovendien zal blijken dat achter deze titel nog een betekenis schuilgaat: een pleidooi voor het Italiaans en meer in het bijzonder voor Dante’s eigen literaire taal, zijn eigen poëzie.” (Nauta, 2001, 12, noot 2; cursivering k/s)

Verderop in de inleiding blijkt Dante overigens nòg een doel na te streven met zijn traktaat: hij wil aan die volkstaal ook een *politieke* functie toekennen: “een politiek middel dat kon bijdragen aan het beëindigen van de bestuurlijk-politieke anarchie in Italië” (ib., 22). Anderen menen zelfs dat hij op zoek was naar *een nationale taal*. Hoewel het traktaat moeilijk te interpreteren schijnt, onder andere omdat het niet af is, maar ook omdat Dante anders redeneert dan wij gewend zijn en ogenschijnlijk inconsistent is, is het duidelijk dat het document aan het begin staat van een eeuwenlang durend, uiterst dynamisch, Europees vertoog (waaraan ook wij hedentendage nog deelnemen, al zijn we daarmee minstens twee eeuwen later gestart dan Dante) rond de omvattende grondbegrippen *taal, volk en natie*. Het *Pleidooi voor de eigen taal* is door S. Botteril, geciteerd bij Nauta (2001, 13), dan ook getypeerd als “the Declaration of Independence of the ‘modern languages’”.

In dit paper geven we opnieuw een bijdrage aan het onderzoek naar het vertoog over taal, volk en natie door het gebruik van ‘eigen taal’ als object van onderwijs voor allochtone leerlingen na 1970 te analyseren. Dit subvertoog van het eerder genoemde Europese vertoog, waarin vooral beleidsmakers en linguïsten een centrale rol spelen, hangt direct samen met de komst naar en de blijvende aanwezigheid in Nederland van uiteenlopende groepen immigranten en hun talen. Hierdoor kreeg de sententie ‘De taal is gansch het volk’ een nieuwe actualiteit. We onderscheiden achtereenvolgens ‘eigen taal als officiële taal van het land van herkomst’ (paragraaf 3), ‘eigen taal als allochtone levende taal’ (paragraaf 4) en ‘eigen taal als gekozen taal’ (paragraaf 5) en besluiten met een hypothese voor verder onderzoek (paragraaf 6). Maar eerst geven we in paragraaf 2 een beknopt overzicht van ‘begripsgeschiedenis’ als het kader van de gepresenteerde gebruiksanalyse van ‘eigen taal’.

#### 2 Begripsgeschiedenis

In Duitstalige en Engelstalige landen - andere talen overzien we niet - is er veel onderzoek gedaan naar het vertoog over taal, volk en natie. In Nederland zijn de bijdragen nog schaars te noemen. Als we het Afrikaans daar gemakshalve even bij rekenen, kunnen we wijzen op Zietsman (1992) met een omvangrijke literatuur- en bronvermelding en op onze eigen bijdragen.

De *begripsgeschiedenis*, waartoe we dit soort onderzoek rekenen, is in Nederland laat op gang gekomen: in 1994 - 1995 werd het plan voor de publicatiereeks *Nederlandse begripsgeschiedenis* opgesteld; inmiddels zijn vier kloeke boeken verschenen; een vijfde is aangekondigd. Tegen de achtergrond van dit project is ons 'project' bescheiden. We hebben onderzoek gedaan naar de bijdrage die het Nederlandse moedertaalonderwijs volgens de moedertaaldidactiek zou moeten leveren aan de ontwikkeling van nationaal bewustzijn bij de deelnemers eraan (Kroon & Sturm, 1994a; 1994b) en naar de oorsprong en het gebruik van de sententie *De taal is gansch het volk* (Kroon & Sturm, 2001). In de laatste publicatie menen we min of meer aannemelijk gemaakt te hebben dat het vertoog rond taal, volk en natie allereerst eeuwenlang gedomineerd werd door 'geleerden van het type Dante', zij het allemaal als 'kind van hun tijd'. In de negentiende eeuw, de eeuw van de opkomst en doorbraak van de positivistische wetenschappelijke linguïstiek, nemen wetenschappers als T. Roorda, H.N. van der Tuuk, M. de Vries, L.A. te Winkel en J.H. van den Bosch - om een paar van de bekendste te noemen in Nederland het roer over. De laatste schrijft in 1893 ook een pleidooi rond de grondbegrippen '(moeder)taal', 'volk' en 'natie' maar voegt er expliciet één aan toe: 'onderwijs'. Overigens lieten toen 'geleerden van het type Dante', zoals Prudens van Duyse en Multatuli, om er twee te noemen, zich daardoor de mond niet snoeren, maar bleven binnen het traditionele vertoog hun bijdragen leveren.

Maar ook die linguïsten moesten in de loop van de twintigste eeuw hun dominante positie in het vertoog met de snelle opkomst van de psychologie als zelfstandige academische discipline op zijn minst delen met of misschien wel afstaan aan de onderwijskundige, bijgestaan door de beleidsmaker. Een sprekend voorbeeld in Nederland is de *pedagoog* G.H. Nieuwenhuis die het nieuwe taalonderwijs van J.H. van den Bosch voor Nederlands-Indië uitwerkte (Nieuwenhuis, 1925). Vervolgens ontwikkelde hij het taalonderwijsbeleid voor de Archipel. Hij beriep zich daarbij - voor het eerst is wel gezegd - op taalpsychologisch onderzoek (Lucassen & Köbben, 1992, 21-29). Interessant is de conclusie die de laatsten aan hun korte uiteenzetting over de ideeën over vroege tweetaligheid van G.J. Nieuwenhuis verbinden:

"Ideeën die de gedachtenvorming over het onderwijs aan Molukkers en andere minderheden in het naoorlogse Nederland bij een aantal belangrijke personen in *hoge mate* hebben beïnvloed en die in de discussie zeer regelmatig als gezagsargument naar voren werden gebracht. In tegenstelling tot wat veel voorstanders van het onderwijs in de moedertaal in de afgelopen veertig jaar blijkbaar meenden, is hier echter sprake van een omstreden theorie. In de volgende hoofdstukken zullen we nagaan in welke gedaante de hier behandelde koloniale onderwijsideeën in het naoorlogse Nederland weer opduiken en zullen we de invloed trachten te traceren op het onderwijsbeleid jegens minderheden." (Lucassen & Köbben, 1992, 29; cursivering k/s)

Onder de titel *De koloniale erfenis (1951 - 1961)* behandelen Lucassen & Köbben (1992, 31-37) het beleid rond de Ambonezen

"aangezien zij de eerste anderstalige minderheid vormden waarmee het ministerie van Onderwijs in aanraking kwam. Een ervaring die (...) *van grote invloed was op het onderwijsbeleid tegenover andere minderheden in de jaren zeventig en tachtig*." (cursivering k/s)

Overigens is Lucassen & Köbben (1992) géén begripshistorische studie, maar "een proeve van wetenschapsonderzoek (...) [met als] het materiële object het onderwijs aan allochtone kinderen" (ib., 11). Met deze opmerking willen we geenszins suggeren dat begripshistorie al een duidelijk afgebakend onderzoeksgebied is met een robuuste methodologie. Velema (1999, xiv) constateert in ieder geval "theoretische onzekerheden rond dit genre geschiedbeoefening". Wel wijst hij erop dat "de (...) begripsgeschiedenis zich duidelijk (wil) onderscheiden van enerzijds de lexicografie, anderzijds de traditionele ideeëngeschiedenis".

"Het Nederlandse project houdt zich niet bezig met de betekenisverandering van woorden (hetgeen, gezien het bestaan van het *Woordenboek der Nederlandsche taal*, ook een merkwaardige ambitie zou zijn), maar met de betekenisontwikkeling van begrippen of grondbegrippen. De definitie van wat een grondbegrip is, (...) zal altijd problematisch blijven. Voor het Nederlandse project zijn grondbegrippen begrippen die gedurende lange tijd een prominente en centrale rol in het maatschappelijke vertoog hebben gespeeld. Van dergelijke begrippen mag worden verwacht dat een reconstructie van hun betekenisontwikkeling significant zal bijdragen aan de beantwoording van de vraag naar het al dan niet bestaan van een specifiek Nederlands begripshistorisch patroon." (ib., xiv-xv)

Dat '(moeder)taal', 'volk' en 'natie' grondbegrippen zijn, lijkt ons evident. 'Eigen taal' heeft in het eeuwenoude vertoog daarover zeker een rol gespeeld - in de interpretatie van Nauta zelfs vanaf het begin -, maar of het ook de status verdient van grondbegrip, moet onderzoek nader uitwijzen. Het lemma *eigen* in het *Woordenboek der Nederlandsche taal* (WNT) geeft een specifieke betekenisrelatie tussen eigen en taal:

"Van eene taal waarmede iemand volkomen vertrouwd is. | Daarbij is het Hollandsch je toch niet zoo eigen. FOKKE Verz. W. 12." (De Vries & Te Winkel III, 1916, 3986)

Fokke (1755 - 1812) is een volkomen vergeten, boertige schrijver-schoolmeester, wiens verzamelde werken in twaalf delen postuum verschenen (1833 - 1835). Het zal dus niet eenvoudig zijn de contemporair linguïstische context waarin 'eigen' ligt ingebed boven tafel te krijgen. Iets hoopvoller ligt dat bij een citaat uit het lemma *taal* in het WNT. In de rubriek samenstellingen staat vermeld:

"*Mijn (enz.) moeders taal, de moederlijke taal* (? laatste thans in N.-Nederland niet meer in gebruik, *de taal* die ik (enz.) van mijn (enz.) moeder heb geleerd; mijn (enz.) eigen *taal*, mijn (enz.) moedertaal." (De Vries & Te Winkel IX, 1913, 936)

*Dat* er een verband bestond (en bestaat) tussen moedertaal en eigen taal staat wel vast, ook al om dat dat - maar niet in begriphistorische zin - ook in de taalkundige geschiedenis van het Nederlands duidelijk blijkt (Van der Wal, 1995). Maar *hoe* dat verband er uit ziet en hoe het zich in de loop der tijd ontwikkeld heeft, vergt veel nader onderzoek. Datzelfde geldt voor de relatie met volk en natie. Saillant lijkt dat *Van Dale groot woordenboek der Nederlandse taal* s.v. 'eigen' een expliciete relatie legt met nationaliteit:

"m. betr. t. nationaliteit: *het eigen land*, het land waar men geboren is; *de eigen taal*; (...) *onze eigen literatuur*, de nationale." (Geerts & Heestermans, 1984, 706)

De 12<sup>e</sup> druk van dat woordenboek lijkt dat als het ware af te zwakken door als aparte betekenisvariant van eigen te geven:

"betrekking hebbend op de streek of het land van herkomst: *het eigen land*, het land waar men geboren is; *de eigen taal* (...) *onze eigen literatuur*, de nationale." (Geerts & Heestermans, 1992, 762)

### 3 *Eigen taal als officiële taal van het land van herkomst*

De *Nota buitenlandse werknemers* (1970) is (vooralsnog) de vroegste vindplaats van nationale, beleidsmatige aandacht voor onderwijs in de 'eigen taal' aan buitenlandse kinderen. De Nota onderscheidt "zuiver eigen nationaal onderwijs" waarin de niet nader aangeduide talen van de desbetreffende kinderen als instructietaal worden gebruikt en "zuiver Nederlands onderwijs" met daarbij de aantekening dat "zeker aanvullend onderwijs [moet] worden gegeven dat ten doel heeft de kinderen de nodige kennis van hun eigen taal en cultuur bij te brengen" (a.w., 12). Het hier geïntroduceerde begrip 'eigen taal en cultuur' wordt echter noch als geheel, noch in zijn samenstellende delen nader gespecificeerd. De *Memorie van antwoord* (1974, 20) verwijst naar het in de *Nota* genoemde aanvullende onderwijs als "onderwijs [...] in de taal en de cultuur van het land van herkomst". Het gebruik van het bepaalde lidwoord 'de' bij 'taal' in de *Memorie* suggereert, anders dan in de *Nota* waar 'taal' wordt verbonden met het adjectief 'eigen', dat er in de herkomstlanden steeds van slechts één taal sprake is.

De in de *Nota* en de *Memorie* geformuleerde aanpak kreeg zijn beslag in het 'bicultureel onderwijs'. In het tijdschrift *Gastonderwijs* van oktober 1974, geciteerd in Lucassen & Köbben (1992, 58), benoemt beleidsambtenaar Lindeboom van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, de in de beleidsstukken als 'eigen taal' en 'de taal van het land van herkomst' aangeduide instructietaal in het bicultureel onderwijs als 'moedertaal':

"Door het kind te dwingen op een andere taal over te gaan als het de spraak van de moedertaal nog niet beheerst, kun je [...] een stukje emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind totaal vernietigen."

Afgezien van de wat eigenaardige verwijzing naar 'spraak' heeft de aanduiding 'moedertaal' met de beleidsterm 'eigen taal' in ieder geval gemeen dat deze niet per definitie kan worden gelijkgesteld met 'de taal van het land van herkomst'. Wellicht zonder zich ervan bewust te zijn plaatst Lindeboom zich met het gebruik van 'moedertaal' in de negentiende-eeuwse traditie van taalonderwijsvernieuwing die in de jaren '70 van de 20<sup>ste</sup> eeuw een hernieuwde receptie kent. Kroon (1985) stelt vast dat de in bijvoorbeeld Klinkenberg & De Vroomen (1988) gedocumenteerde overgang van Nederlands naar moedertaalonderwijs in ieder geval geldt voor de retoriek van het onderwijs Nederlands. Volgens Lentz & Van Tuijl (1982) heeft de aanduiding 'moedertaalonderwijs' vooral een 'proclamatiefunctie'. Dat betekent dat

"[w]ie het heeft over moedertaalonderwijs [daarmee] proclameert [...] voorstander te zijn van het didactische principe dat taalonderwijs dient aan te sluiten bij de eerstgeleerde taal van het kind, zijn zogenaamde moedertaal (beter: thuistaal). [...] Voor dialectsprekers uit Limburg of Twente zou moedertaalonderwijs [immers] onderwijs zijn in een Limburgs respectievelijk Twents dialect, voor leerlingen uit Friesland onderwijs in het standaardfries, het standaardnederlands of een Fries of Nederlands dialect, voor leerlingen uit Turkije bijvoorbeeld onderwijs in het Turks of Aramees, voor leerlingen uit Marokko bijvoorbeeld onderwijs in het Berber of Marokkaans-Arabisch etc." (Kroon, 1985, 87-88)

Het problematische karakter van aanduidingen als 'eigen taal' en 'moedertaal' wordt op beleidsniveau manifest in de discussie over onderwijsmaatregelen ten behoeve van Surinaamse en Antilliaanse immigranten en Zuid-Molukkers. Voor eerstgenoemden werd, tegen beter weten in, vastgehouden aan het formele standpunt dat zij als rijksgenoten dezelfde taal- en cultuurachtergrond hadden als Nederlandse kinderen en dus niet voor eigen-taalonderwijs in aanmerking kwamen en voor de Zuid-Molukkers werd onderwijs in de echte 'eigen taal en cultuur' aangeboden (aanvankelijk Moluks-Maleis, later Melaju Sini) omdat er gezien de migratiegeschiedenis van deze groep geen sprake kon zijn van onderwijs in de taal van het land van herkomst (Indonesisch).

In 1979 verschijnt het rapport *Etnische minderheden* van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Afgezien van de vaststelling dat "[d]oor bijvoorbeeld naast onderwijs in het Nederlands ook onderwijs in de eigen taal aan te bieden, [...] men de toegang tot de eigen cultuur [behoudt]" (WRR, 1979, xx) treft men in het rapport geen diepgaande beschouwingen over deze thematiek aan.

In 1981 publiceert het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. Dit plan bevat voor het eerst een expliciete reflectie op het problematische karakter van het concept 'eigen taal' bij de vormgeving van onderwijsbeleid. Het gaat dan vooral "om de vraag in hoeverre het gebruik van de eigen taal [in de eerste opvang; k/s] nodig of gewenst is" en om het "verschil tussen de thuistaal van het kind en de officiële taal van het land van herkomst" (*Beleidsplan*, 1981, 7). Het bestaan van de drie gesignaleerde 'taalvariëteiten'

weerhoudt het Ministerie er niet van “onderwijs in de eigen taal en cultuur” mogelijk te maken waarin “meer dan bij de eerste opvang, de officiële landstaal, [dient] te worden gebruikt” (a.w., 8). In de tweetalige eerste opvang in het basisonderwijs is het volgens het *Beleidsplan* van essentiële betekenis

“dat hierbij naast het Nederlands inderdaad de eigen thuistaal wordt gebruikt. De opvang van Berberkinderen met behulp van het Arabisch betekent voor deze kinderen dat zij met twee in plaats van met één vreemde taal worden geconfronteerd.” (a.w., 24)

In het voortgezet onderwijs wordt de mogelijkheid geboden om onderwijs te volgen in “een van de officiële landstalen uit de landen van herkomst” (a.w., 38) en in het volwassenenonderwijs worden maatregelen voor “alfabetisering (ook in eigen taal)” (a.w., 54) genoemd. Aan de bestaande catalogus die al ‘eigen taal’, ‘de taal van het land van herkomst’ en ‘moedertaal’ bevat, worden zodoende zonder nadere explicitering drie aanduidingen toegevoegd ‘de thuistaal’, ‘de eigen thuistaal’, ‘vreemde taal’ (hier als verwijzing naar de officiële landstaal Arabisch), ‘de officiële landstaal’ en ‘de officiële landstalen uit de landen van herkomst’ (nu ook in het meervoud en met de toevoeging ‘officiële’).

De keuze voor de officiële taal van het land van herkomst als object van het onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) wordt bevestigd in de *Minderhedennota* (1983). Daarmee wordt de gesignaleerde discrepantie tussen de naam en de inhoud van het onderwijs formeel gesanctioneerd en speelt in beide de aanduiding ‘moedertaal’ geen rol meer.

Die laatste aanduiding wordt echter opnieuw geïntroduceerd in de discussie door de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal waar ze onder het kopje ‘moedertaalachtergrond’ ingaat op de vaak grote verschillen tussen de ‘thuistaal’ en de ‘officiële voertaal van het land van herkomst’. Het betreft dan meestal een ‘regionale’ respectievelijk ‘supra-regionale taal’ (ACLO-M, 1982, 31). Volgens de ACLO-M gaat het *Beleidsplan* voorbij aan de taalpolitieke aspecten van de taalkeuze die in de discussie over het OETC, vooral bij een aantal minderheidsgroepen zelf, een rol spelen.

Afgezien van een enkele uitzondering blijft het Ministerie echter vasthouden aan de ingenomen positie ten aanzien van de officiële taal van het herkomstland als doeltaal van het eigen taal- en cultuuronderwijs. De *Notitie Onderwijs in de eigen taal en cultuur* (1983) zet de argumenten daarvoor nog een op een rijtje. Conform deze nota wordt het OETC in de tweede helft van de jaren tachtig wettelijk geregeld.

Het lijkt erop dat ‘onderwijs in eigen taal’ in de jaren ’70 en ’80 het karakter heeft gekregen van een slogan, die nadat hij een keer is aanvaard niet langer aanleiding geeft tot of gevoelig is voor kritische reflectie op de werkelijkheid waarnaar met de slogan wordt verwezen. Zoals bij de meeste leuzen, zorgt ook in het geval van ‘onderwijs in eigen taal’ het proclamatorische karakter van de slagzin ervoor dat wie zich onder deze banier verenigt, al dan niet bewust, op de koop toe neemt dat de slagzin de werkelijkheid niet per se helemaal en in alle opzichten dekt (vgl. Van de Ven, 1982). ‘Onderwijs in eigen taal’ wordt de perfecte slogan om aan te geven “dat je het hart op de goede plaats hebt” (Lucassen & Köbben, 1992, 117), als het gaat om het inhoud geven aan een minderhedenbeleid dat gericht is op ‘integratie met behoud van eigen identiteit’. Het gebruik gaat voorbij aan het feit dat het behoud van de eigen identiteit oorspronkelijk beleidsmatig betrekking had op het waarborgen van de mogelijkheid van reïntegratie in het land van herkomst door kennis van de eigen taal (en cultuur), op het feit dat in plaats van de echte eigen taal van de leerlingen doorgaans de officiële taal van het land van herkomst werd onderwezen en op het feit dat dat er nauwelijks duidelijkheid bestond over het onderscheid tussen eigen taal als middel en eigen taal als doel en over de functionaliteit en de praktijk van het onderwijs in eigen taal.

#### 4 *Eigen taal als allochtone levende taal*

Voor zover het de positie van het onderwijs in de eigen taal betreft, betekent het rapport *Allochtonenbeleid* van de WRR (1989) een radicale breuk met het verleden. De Raad beschouwt het onderwijs als een belangrijk instrument om de integratie van minderheden te stimuleren en hun maatschappelijke kansen te bevorderen maar stelt tegelijk de vraag of de school “ook een rol heeft in de overdracht van de taal en de cultuur die de leerlingen van huis uit meebrengen” en stelt vervolgens voor “het onderwijs in eigen taal en cultuur buiten het reguliere curriculum aan te bieden, maar wel binnen de school” (a.w., 42). Dit voorstel vindt in de *Concept-beleidsnotitie Onderwijs in de eigen taal* (1989) echter geen weerklank. Wel staat de notitie uitvoerig stil bij de doeltalen van het onderwijs in eigen taal. Het argument dat de officiële taal van het herkomstland vaak niet de eerste taal van het kind is en dat in die gevallen het eigen-taalonderwijs eerder vreemde-taalonderwijs is, wordt erkend. Daar wordt echter tegenover gesteld dat de meerderheid van de ouders vanwege de status van die talen en hun gebruikswaarde juist een voorkeur zou hebben voor onderwijs in de officiële taal boven onderwijs in lokale talen of dialecten. Alleen in de eerste opvang ligt het volgens de *Concept-beleidsnotitie* (1989, 6)

“niet voor de hand gebruik te maken van de officiële landstalen, als deze niet overeenkomen met de talen die door de leerlingen thuis gesproken worden. Daar waar de thuistaal afwijkt van de officiële taal, zal de thuistaal voor de opvang gebruikt moeten worden. [...] Ook echter voor de wat oudere leerlingen, is verduidelijking in de eigen taal van de belangrijkste begrippen van het grootste belang.”

Lucassen & Köbben (1992) laten zien dat deze stellingname voor eigen taalonderwijs een primair taalwetenschappelijke fundering heeft. Staatssecretaris Wallage zet dit beleid in grote lijnen voort en publiceert in 1991 de nota *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. Daarin staat voorop dat de beheersing van de Nederlandse taal voor minderheidsgroepen van het grootste belang is, maar

“daarnaast - en als ondersteuning daarvan - is het belangrijk dat jongeren uit etnische minderheidsgroepen, die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, ook onderwijs in de eigen taal krijgen [...] bovendien kan de eigen taal gebruikt worden als ondersteuningstaal bij de overige vakken.” (*Eigen taal*, 1991, 5)

Het eigen-taalonderwijs wordt zodoende in zowel zijn zelfstandige als ondersteunende functie onderdeel van het taalbeleid van de school. Daarbij ligt het voor de hand “[d]aar waar de thuistaal afwijkt van de officiële taal van het land van herkomst (de ‘standaardtaal’) [...], in de benedenbouw de thuistaal voor de opvang te gebruiken”, terwijl in de bovenbouw “meer formeel onderwijs in de eigen taal als vak (in dit geval de standaardtaal) [kan] worden gegeven” (a.w., 12). Bij de constatering dat de keuze voor de ‘officiële taal’ voor veel leerlingen het leren van een ‘vreemde taal’ betekent, merkt de nota op dat de meeste allochtone ouders toch de voorkeur geven aan “de officiële taal c.q. de standaardtaal boven de streektaalen” (a.w., 12).

Het Ministerie van Onderwijs neemt ten aanzien van het concept ‘eigen taal’ en het eigen-taalonderwijs een meer gedifferentieerde positie in dan de WRR. Conceptuele helderheid wordt echter ook door het Ministerie niet bereikt. Het gevolg is de eerder aangehaalde dubbele discrepantie tussen het feitelijke en gewenste object van dit onderwijs (officiële taal c.q. standaardtaal vs. moedertaal, thuistaal, streektaal) en tussen de feitelijke aanduiding (onderwijs in eigen taal) en een descriptief adequate aanduiding van dit onderwijs.

In deze kwestie wordt wel helderheid gebracht en duidelijk positie gekozen door de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (CALO) waar deze een aanzet geeft voor “de formulering van een beleid gericht op behoud en ontwikkeling van de in Nederland voorkomende allochtone levende talen” (CALO, 1992, 40). De commissie pleit “voor een cultuurbeleid in het onderwijs, waarbij aan verschillende talen op gelijkwaardige wijze recht wordt gedaan” omdat er

“geen grond [is] voor onderscheid tussen de ‘traditionele’ moderne levende talen en de talen die door de diverse groepen allochtone inwoners van Nederland worden gebruikt. Wij kiezen voor de terminologie ‘allochtone levende talen’: daaronder verstaan wij elke taal die afkomstig is van buiten Nederland en die bij inwoners van Nederland in levend gebruik is.[...] Het gaat om taalonderwijs met autonome doelstellingen.” (a.w., 41)

De commissie stelt daarbij uitdrukkelijk dat betrokken ouders en/of kinderen zelf bepalen aan welke “taalvariëteit” in het onderwijs behoefte is. Dat kan de “thuistaal of de officiële taal van hun land van herkomst” zijn en “er is daarbij geen onderscheid tussen zgn. erkende en niet-erkende talen: het gaat om talen van buitenlandse herkomst die nu in Nederland in levend gebruik zijn” (a.w., 49).

De CALO-rapportage bevat voor het eerst een principiële, linguïstisch gefundeerde bespreking van de ‘eigen-taal’ kwestie en een gemotiveerde keuze voor een nieuwe term. Het kabinet onderschrijft in grote lijnen de aanbevelingen van de commissie, echter met dien verstande dat de nota *Eigen taal*, met haar grote nadruk op de ondersteunende functie van het eigen-taalonderwijs, het kader blijft waarbinnen wordt gewerkt. Pas in 1995 verschijnt de *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Ze bevestigt de zinvolheid van dit onderwijs en verwijst daarbij naar het gecombineerde belang van het “beheersen van de taal van de eigen familie, van het land van herkomst” en het Nederlands. De *Uitwerkingsnotitie* (1995) neemt de aanbevelingen van de CALO betreffende de scheiding van achterstandsbeleid en cultuurbeleid en de positie daarin van de nu als ‘allochtone levende talen’ aangeduide ‘eigen taal’ over, het OALT wordt wettelijk vastgelegd (1998), en met de implementatie ervan, waarbij in het inmiddels gedecentraliseerde onderwijsbeleid een grote rol gespeeld moet worden door de gemeenten, kan worden begonnen.

Met de OALT-wet komt de discussie over de inhoudsdefinitie van ‘eigen taal’, die het discours over het onderwijs in eigen taal dertig jaar mee bepaalde, tot een voorlopig besluit. De taalwetenschappelijke stellingname dat onder de ‘eigen taal’ van de leerling de taal van diens primaire socialisatie, dat wil zeggen diens ‘moedertaal’ of ‘thuistaal’ moet worden begrepen, de pedagogische stellingname dat ‘onderwijs in de eigen taal’ nooit de eraan toegeschreven of ervan verhoopte effecten kan sorteren zolang het daarbij feitelijk gaat om ‘onderwijs in de officiële taal van het land van herkomst’, en de taalpolitieke stellingname van de onhoudbaarheid van de gelijkstelling van ‘eigen taal’ en ‘officiële taal’ hebben uiteindelijk het gelijk aan hun kant gekregen. Zonder iets te willen afdoen aan de descriptieve adequaatheid van de aanduiding ‘allochtone levende talen’ moet worden vastgesteld dat de proclamatorische functie die de aanduiding ‘eigen taal’ in dit discours had, erin ontbreekt. In toenemende mate wordt duidelijk dat ook de Nederlandse burger van allochtone herkomst, om deel uit te kunnen of mogen maken van de Nederlandse samenleving, in ieder geval Nederlands moet kunnen spreken (WIN, 1998). Of hij daarnaast nog een andere taal beheerst, is een zaak die de overheid op de keper beschouwd principieel niet aangaat. De verwerving, de beheersing of het behoud van de eigen taal (en cultuur) mogen voor de eigen identiteit van belang zijn, constituerend voor Nederlands burgerschap zijn ze allerminst; daarvoor is beheersing van de Nederlandse taal en cultuur de norm.

De implementatie van OALT als taalondersteuning en vak buiten het curriculum blijkt al snel geen eenvoudig traject te zijn en het onderwijs in de eigen taal, zoals het nog steeds vaak wordt genoemd, blijft aanleiding geven tot discussie. Van grote invloed is de NRC-bijdrage van Scheffer (2000) die onder de kop *Het multiculturele drama* een groot vraagteken plaatst bij het onderwijs in de eigen taal en cultuur en pleit voor meer aandacht voor het Nederlands. Deze stellingname leidt tot een groot aantal reacties. Naast veel instemming is er ook kritiek. Zo verschijnt o.a. het *Taalkundig Manifest* (2000). Dit stelt vast dat er op dit moment in het maatschappelijk debat over de multiculturele samenleving een tendens lijkt te ontstaan “in de richting van eentaligheid” met een “exclusieve benadrukking van het Nederlands als standaardtaal” en voorstellen “om de meertaligheid van allochtone leerlingen zoveel mogelijk tegen te gaan” (a.w., 1). Tegenover deze “paniecreactie” stelt het *Manifest* dat

“de essentie van de aanpak van het probleem rond het schoolsucces van allochtone jongeren zou moeten liggen in het accepteren van meertaligheid als uitgangspunt en doelstelling.” (a.w., 1)

Een concrete verwijzing naar OALT ontbreekt in het *Manifest*. Wel wordt gepleit voor “het vergroten van het respect voor en de vaardigheid in de thuistaal van allochtone leerlingen” (a.w., 2) en voor een drastische uitbreiding van het keuzepakket van talen in het voortgezet onderwijs “als een teken van respect voor de talen en culturen van een sterk groeiende groep in onze samenleving” (a.w., 2). Het *Taalkundig Manifest* vertoont in zijn stellingname sterke verwantschap met de op 30 januari 2000 op een internationale conferentie in Oegstgeest, onder het motto ‘moving away from a monolingual habitus’ aangenomen verklaring (Declaration, 2000). Opvallend in beide pamfletten is de centrale positie van ‘meertaligheid’. Wat deze notie precies inhoudt, wordt echter niet echt duidelijk gemaakt. Het lijkt erop dat de introductie wordt beoogd van een nieuwe slogan waar zoveel proclamatistische kracht vanuit gaat dat overheid, wetenschap en publiek zich erachter zullen scharen. Dat dat niet vanzelf gaat, blijkt bijvoorbeeld uit een aantal reacties die werden opgetekend door Grezel (2000). De overgang in het discours van ‘eigen taal’ of ‘moedertaal’ via ‘allochtone levende taal’ naar ‘meertaligheid’ is blijkbaar niet voor iedereen vanzelfsprekend en wordt niet door de proclamatie ervan alleen geëffectueerd.

Midden in dit publieke debat verschijnen de allesbehalve positieve evaluaties van de OALT-praktijk door de Algemene Rekenkamer (2001) en het Sociaal en Cultureel Planbureau (Turkenburg, 2001). De gesignaleerde uitvoeringsproblemen zijn voor de staatssecretarissen van onderwijs en cultuur aanleiding aan de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur te vragen

“een visie te geven op de bijdrage van het onderwijs in de eigen taal aan de integratie en participatie van allochtonen in de Nederlandse samenleving.” (Onderwijsraad, 2001, 9)

In zijn advies *Samen naar de Taalschool* stelt de Onderwijsraad (2001, 30) voor “om taalondersteuning van het OALT-beleid los te koppelen” en onder te brengen in “een apart beleid [...] gericht op het verwerven van het Nederlands als tweede taal (NT2)”. Het onderwijs in de eigen taal vanuit cultuurperspectief zou dan “een eigenstandige positie moeten krijgen” waar “alle allochtone leerlingen, ongeacht herkomstland of sociaal-economische status” onder zouden vallen (a.w., 30). In lijn met het WRR-rapport *Nederland als immigratiesamenleving* waarin wordt vastgesteld dat “(etnisch) groepsgerichte maatregelen steeds minder zinvol zullen zijn” (WRR, 2001, 180), stelt de Onderwijsraad (2001, 30) dat de voorzieningen op dit gebied ook opengesteld zouden moeten worden voor leerlingen “voor wie de allochtone taal niet de moedertaal is”. Gegeven het beoogde generieke karakter van het beleid,

“stelt de raad voor om in de benaming voor dit beleid ‘allochtone levende talen’ te vervangen door ‘nieuwe moderne vreemde talen’ of, in het kort, NMVT. Met deze naamgeving wordt mede tot uitdrukking gebracht dat deze groep talen in verschillende opzichten vergelijkbaar behandeld zou moeten worden als ‘oude’ moderne vreemde talen als Engels, Duits enzovoort.” (a.w., 30-31)

en dat ze

“als het om onderwijs gaat, zoveel mogelijk moeten worden gezien vanuit een algemene optiek van moderne vreemde talen en niet vanuit een optiek van specifieke bevolkingsgroepen” (a.w., 44).

Voor het onderwijs in deze talen stelt de Onderwijsraad de inrichting van buiten het reguliere onderwijs geplaatste lokale Taalscholen voor. Het NMVT-aanbod daar stelt alle leerlingen in staat

“om onderwijs te volgen in een andere taal dan de eigen taal. Hiermee treedt een accentverschuiving op van ‘eigen’ taal naar ‘gekozen’ taal.” (a.w., 44)

Een officiële beleidsreactie op *Samen naar de Taalschool* is er (nog) niet. Het *Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF, VVD* van 3 juli 2002 laat echter geen twijfel bestaan over de voorgenomen ‘aanpak’ op dit punt:

“Prioriteit moet worden gegeven aan het leren van Nederlands, daarom wordt de regeling Onderwijs in Allochtone Levende Talen afgeschaft.” (Strategisch akkoord, 2002, 12)

Het redegevende ‘daarom’ in de geciteerde passage suggereert een verwijzing naar de empirisch niet gefundeerde maar wel vaak vertegenwoordigde positie dat het behoud van de eigen taal zou interfereren met het leren van de taal van het immigratieland en daarmee nadelig zou zijn voor de integratie van zowel nieuw- als oudkomers. Maar elke nadere toelichting of motivering ontbreekt.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Inmiddels is er een nieuw (CDA, VVD, D66) kabinet aangetreden maar dit leidde niet tot nieuwe inzichten inzake OALT.

Waar het *Strategisch akkoord* niet reageert op de voorstellen van de Onderwijsraad doet het in september 2002 verschenen *Manifest over meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen* dat wel. Het *Manifest* (2002, 1) wil een lans breken “voor meertaligheid voor alle kinderen en een gelijkwaardige plek in het onderwijs voor alle talen” in die zin dat binnen het reguliere onderwijs, in de vrije ruimte van het basisschoolcurriculum, “onderwijs in een derde taal naar keuze voor alle kinderen” wordt opgenomen (naast Nederlands en Engels). Dit onderwijs zou verzorgd kunnen worden door talenscholen. Het *Manifest* neemt expliciet stelling tegen de voornemens van het *Strategisch akkoord* en plaatst zich met zijn nadruk op de “meerwaarde van meertaligheid voor de samenleving” in de traditie van het *Taalkundig Manifest*. De notie ‘eigen taal’ komt in de tekst één keer expliciet voor waar gesteld wordt dat het via onderwijs “beter hebben leren kennen” van de “eigen taal en cultuur” een positieve invloed kan hebben op schoolprestaties (Manifest, 2002, 1). Verder wordt er impliciet naar verwezen waar gesteld wordt dat een groot aantal kinderen in Nederland “met meer dan één taal” opgroeit (a.w., 1). Het begrip OALT figureert alleen nog maar waar wordt voorgesteld gemeentelijke OALT-gelden aan te wenden voor het inrichten van taalscholen. Tussen de regels door is te lezen dat het het *Manifest over meertaligheid als meerwaarde* er vooral om te doen is allochtone levende talen als derde keuzetaal op de Taalschool naar voren te schuiven. Toch betekent de keuze voor meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen in feite een bevestiging van het nieuwe perspectief dat door de Onderwijsraad in het vertoog over eigen taal is ingebracht. Niet langer de ‘eigen taal’, ‘moedertaal’, ‘thuis taal’ of ‘allochtone levende taal’ en alle daarmee verbonden ideologische, pedagogische, onderwijskundige, linguïstische en taalpolitieke connotaties, maar een door de leerlingen zelf naast Nederlands en Engels gekozen taal als object van taalonderwijs vormt de basis voor de verwerving van het taal-kapitaal dat in de huidige samenleving meerwaarde betekent.

## 6 Besluit

Als voorlopig besluit van onze analyse van het begrip ‘eigen taal’ in het beleidsvertoog over taalonderwijs aan allochtone leerlingen in de periode 1970 - 2002 kunnen we op de eerste plaats vaststellen dat dit begrip drie decennia lang met grote regelmaat wordt gebruikt. Tegelijk stellen we echter vast dat er aan dit begrip, afhankelijk van wie het gebruikt, wisselende betekenissen worden gehecht en dat er bovendien herhaaldelijk voorstellen worden gedaan om het begrip te vervangen door een alternatief waarvan wordt betoogd dat het de werkelijkheid waarnaar verwezen wordt adequater beschrijft dan ‘eigen taal’. We noemen ‘moedertaal’, ‘thuis taal’ en ‘allochtone levende taal’. Geen van deze begrippen heeft ‘eigen taal’ echter blijvend weten te verdringen. Ook het door de Onderwijsraad recent geïntroduceerde begrip ‘nieuwe moderne vreemde taal’ achten we niet erg kansrijk in dit opzicht. De kracht van ‘eigen taal’ is groot en we verwachten dat de aanduiding zeker in de retoriek zal blijven bestaan. We formuleren als hypothese voor verder onderzoek dat de resistentie van ‘eigen taal’ en ‘eigen-taalonderwijs’ samenhangt met het eveneens blijvende gebruik van de begrippen ‘moedertaal’ en ‘moedertaalonderwijs’ in het discours over het schoolvak Nederlands in het basis- en voortgezet onderwijs.

## 7 Bibliografie

- ACLO-M (1982). *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (Taal)onderwijs aan anderstaligen van de ACLO-Moedertaal i.o. Enschede: Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (Oalt)*. 10 april 2001, z.p., z.u.
- Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* (1981). 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- CALO (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Rapportage van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs. Deel een*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Concept-beleidsnotitie Onderwijs in de eigen taal* (1989). Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Dante Alighieri (2001). *Pleidooi voor de eigen taal; De vulgari eloquentia. Vertaald, ingeleid en van een nawoord voorzien door Lodi Nauta*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Declaration (2001). Declaration of Oegstgeest (the Netherlands): moving away from a monolingual habitus. In: G. Extra & D. Gorter (Eds.), *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives* (pp. 447-449). Clevedon: Multilingual Matters.
- Eigen taal als onderdeel van geïntegreerd talenonderwijs. Beleidsnotitie* (1991). 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Geerts, G., & Heestermans, H. (1984<sup>11</sup>). *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale lexicografie.
- Geerts, G. & Heestermans, H. (1992<sup>12</sup>). *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale lexicografie.
- Grezel, J.E. (2000). Taal in de hoofdrol. Moedertaal en Nederlands in het multiculturele drama. *Onze Taal*, 69, 6, 148-150.
- Klinkenberg, S., & Vroomen, J. de (Red.) (1988). *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van het*



- moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO.
- Kroon, S. (1985). Moedertaalonderwijs of onderwijs Nederlands. *Spiegel*, 3, 1, 87-92.
- Kroon, S., & Sturm, J. (1994a). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'. Een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 1: Over 'Naatje van de Dam' en volksbeschaving. *Spiegel*, 12, 1, 53-75.
- Kroon, S., & Sturm, J. (1994b). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'. Een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 2: Moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in vakdidactische citaten in de twintigste eeuw. *Spiegel*, 12, 2, 31-57.
- Kroon, S., & Sturm, J. (z.j.) [2001]. *De taal is gansch het volk': Moedertaal tussen sociale en culturele in- en exclusie*. Conceptuele Studies Sociale Cohesie/De Nederlandse Multiculturele en Pluriforme Samenleving. z.p.: Programma Sociale Cohesie NWO.
- Lentz, L., & Tuijl, H. van (1982). *Taalvaardigheid in de basisschool. Een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Lucassen, L., & Köbben, A.J.F. (1992). *Het Partiële Gelijk; Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Manifest (2002). *Manifest over meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen*. (mimeo).
- Memorie van antwoord. *Nota buitenlandse werknemers* (1974). Tweede Kamer Zitting 1973-1974, 10504, nr.9-10, d.d. 13 maart 1974.
- Minderbedennota (1983). Tweede Kamer Zitting 1982-1983, 16102, nrs.20-21, d.d. 15 september 1983. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij.
- Nauta, L. (2001). Inleiding; Dante's jacht op de illustere volkstaal. In Dante Alighieri, *Pleidooi voor de eigen taal; De vulgari eloquentia. Vertaald, ingeleid en van een nawoord voorzien door Lodi Nauta* (pp. 9-32). Groningen: Historische Uitgeverij.
- Nieuwenhuis, G.J. (1925). *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië*. Groningen/Den Haag/Weltevreden: J.B. Wolters' U.M..
- Nota buitenlandse werknemers* (1970). Tweede Kamer Zitting 1969-1970, 10504, nr.2, d.d. 14 januari 1970.
- Notitie Onderwijs in eigen taal en cultuur* (1983). Tweede Kamer Vergaderjaar 1983-1984, 16 825, nr.5. 's-Gravenhage, d.d. 27 oktober 1983.
- Onderwijsraad (2001). *Samen naar de Taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama. *NRC-Handelsblad*, 29.1.2000.
- Strategisch akkoord (2002). *Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF, VVD. Werken aan vertrouwen, een kwestie van aanpakken. 3 juli 2002*. zp., z.u.
- Taalkundig Manifest (2000). Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt. Taalkundig Manifest. In: *Verslag van het debat 'Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt' 23 juni 2000, Trippenbuis, KNAW, Amsterdam* (pp. 11-14). Utrecht/Amsterdam: Lot/Studio Taalwetenschap.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen* (1995). Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Velema, W.R.E. (1999). Nederlandse begripsgeschiedenis. Ten geleide. In N.C.F. van Sas (Red.), *Vaderland; Een geschiedenis vanaf de vijftiende eeuw tot 1940* (pp. ix-xvii). Amsterdam: University Press.
- Ven, P.H. van de (1982). Waarom, wat voor, hoe? Drie vragen betreffende vernieuwing van het moedertaalonderwijs. *Moer*, 4, 17-30.
- Vries, M. de, & Winkel, L.A. te (et al.) (1882-2001). *Woordenboek der Nederlandsche taal I - XXIX, Suplement, Aanvullingen I-III*. 's-Gravenhage/Leiden: M. Nijhoff, A.W. Sijthoff, Henri J. Stenberg.
- Wal, M. van der (1995). *De moedertaal centraal. Standaardisatie-aspecten in de Nederlanden omstreeks 1650*. Den Haag: SDU Uitgevers.
- WIN (1998). Wet van 9 april 1998, houdende regels met betrekking tot de inburgering van nieuwkomers in de Nederlandse samenleving (Wet inburgering nieuwkomers). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 261, 1-14.
- WRR (1979). *Etnische minderheden. A. Rapport aan de regering. B. Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Voorstudie door Rinus Penninx*. Rapporten aan de Regering 17. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- WRR (1989). *Allochtonenbeleid*. Rapporten aan de Regering 36. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- WRR (2001). *Nederland als immigratiesamenleving*. Rapporten aan de Regering 60. Den Haag: SDU.
- Zietsman, P.H. (1992). *Die taal is gans die volk; Woelinge en dryfvere in die stryd om die Afrikaner se taal*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

(verschenen in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 70, jg. 2003, nr. 2, p. 149-159)